

Izvorni članak
UDK 141.78:[37.017:37.035]

ODGOJ ZA INTEGRIRANJE U DRUŠTVO

Postmoderna pedagogija i obrazovna politika između utopije i distopije

Alen Tafra

Divkovićeva 2, Pula, Hrvatska
a.tafra09@gmail.com

Primljeno: 15. 7. 2015.

Prepoznatljivi signum novije hrvatske tradicije filozofije odgoja – od Vuk-Pavlovića preko Marinkovića do Polića – kritika je ideoloških posezanja u odgoj, njegove instrumentalizacije i svođenja na »gojodbenu manipulaciju«, a napose uloge koju u takvu djelovanju igraju pedagogija i obrazovne znanosti. Ta je kritika po svojim bitnim i nonkonformističkim obilježjima bliska praksisovskoj kritici dogmatskog marksizma i dijelom usporedna s njome. U potonjem je slučaju ujedno riječ o filozofskoj kritici društva i – naročito – društvenih znanosti, koja se razvila kroz direktno suočavanje s povijesnim iskustvom totalitarizma i autoritarnih režima 20. stoljeća. Tim slijedom, očuvanje i unaprjeđenje narečene kritičke tradicije zahtijeva teorijsko suočavanje s izazovima postmodernog i (post)demokratskog društva i politike. No, pri kritičkoj refleksiji o novijoj pedagogiji i obrazovnoj politici potrebno je također oslobađanje od strogih klasifikacijskih okvira dihotomije konzervativnog i progresivnog. O potrebi da se naglasak preusmjeri na autoritet znanja utemeljenog u nastavnim predmetima, na prijenos kulturnog i intelektualnog nasljeđa prošlosti, svjedoče autori koji se mogu svrstati s obje strane ideološke razdjelnice: Arendt, Oakeshott, Gramsci, Furedi, i drugi. Potonjima je također važno oblikovanje odgojnih ciljeva kojima se razvoj osobnosti pojedinca neće zanemariti u korist socijalizacije, integracije u društvo i raznih vidova socijalnog inženjeringa. Također, distanciranje škole od neposrednih imperativa javnosti, ekonomije i kaotičnih utjecaja postmoderne okoline, preduvjet je upravo razvika kritičkog mišljenja, povijesnog mišljenja, kao i senzibiliziranja za stvarnu društvenu promjenu.

Ključne riječi: odgoj, manipulacija, postmoderno društvo, filozofija, obrazovna politika, socijalni inženjering

I. Odgoj kao svrha i sredstvo

U temeljima filozofije odgoja Milana Polića stoji jedan učestalo naglašavani stav: svrha istinskog »odgoja (obrazovanja)« (Polić, 1993b, 23)¹ je u njemu samome te odgojno zbivanje ne može služiti kao sredstvo ostvarenja bilo kojega izvanjskog, unaprijed zadanog cilja.² Instrumentalizacije koje odgoj svode na funkciju neke njemu ekstrinzične svrhe – bilo u vidu tzv. moralnog odgoja, bilo u formi određene stručne izobrazbe – tek su privid odgoja, te bi ih bilo uputnije nazivati manipulacijom i indoktrinacijom (Polić, 1993b, 78). Naime, svrha istinskog odgoja je u razvijenoj osobnosti pojedinca; dakle, to je

»... razvitak čovjekovih bitnih snaga, njegovih ljudskih moći [...] prije svega razvitak njegovih stvaralačkih moći, kojima se čovjek u proizvodnji vlastita svijeta potvrđuje kao slobodno biće, kao na sama sebe oslonjeno biće, kao biće koje pripada sebi samome.« (Polić, 1993b, 21–22)

Stoga je u biti odgoja – uostalom, i čovjeka i svijeta – sloboda kao »povijesna mogućnost da kao čovjek, kultura, svijet, uvijek bude drukčiji« (Polić, 1993b, 22). Sloboda o kojoj je riječ bitno povezuje odgoj i filozofiju. Naime, kako je potonja »emancipacijsko mišljenje kojim

¹ Polić ne prihvaća da odgoj i obrazovanje imaju različite »zadatke«, tj. da su to dvije različite formativne djelatnosti koje nečemu služe. Naime, to bi značilo da se odgoj i obrazovanje mogu i ne moraju prožimati – njihovo prožimanje bi u tom slučaju bilo »nešto što bi tek *trebalo* biti« (Polić, 1993b, 17). Naglašavam da ovdje neću dalje ulaziti u važnu problematiku odnosa pojmove odgoja i obrazovanja, dakle u temu kojoj Polić posvećuje osobitu pažnju. Primijetio bih tek da 'obrazovanje' Polić ipak definira i ovako: »temeljna odgojna djelatnost kojom se u okviru određene kulture razvijaju djetetove, odnosno čovjekove umne sposobnosti; stjecanje naobrazbe, oblikovanje« (Polić, 1997, 41). Pojmove ću koristiti radije promiskuitetno, spominjući obrazovanje onda kada više mislim na ono što odgovara upravo citiranoj Polićevoj definiciji toga pojma. U svakom slučaju, Polićeva definicija odgoja s pravom se poziva i na sljedeće: »Paideja ili 'odhrana' prethodi razlikovanju 'odgoja' i 'obrazovanja'. Odgaja se i obrazuje vazda čovjek, kao biće, po ovoj ili onoj instituciji (primjerice, obitelj, društvo, država) a za ovu ili onu svrhu (npr. domesticirano, društveno biće, moralno i građanski lojalno, unutar 'mrvljenja' rada upotrebljivo). Paideja pak pogađa 'ono' kojega nema i nije 'odhrana' za nešto (izvanjska svrha), nego je 'stega i uzgoj' za sebe sama« (Despot, 1991, 109). Konačno, Polićevo inzistiranje na jedinstvu 'odgoja (obrazovanja)' – i zadaći prevladavanja »rascjepa svijeta« na teorijski um i praktički um, znanje i vrijednosti, prošlo i buduće (Polić, 1993b, 27) – blisko je Lipmanovu konceptu multidimenzionalnog mišljenja koje nastoji oko ekvilibrija afektivnog i kognitivnog, osjetilnog i pojmovnog, fizičkog i mentalnog, onoga što je vođeno pravilima kao i onoga što nije vođeno pravilima (Lipman, 2003).

² »Ni odgoj (obrazovanje) nije dakle u funkciji proizvodnje čovjeka, ili svijeta, već on jest prairodna čovjeka (svijeta) po njemu samome, a ne posredno.« (Polić, 1993b, 23)

se čovjek oslobađa predrasuda« tragajući za istinom, čovjek je – kao »istinoljubivo, slobodoljubivo i stvaralačko biće [...] upravo filozofsko biće« (Polić, 2002³). Stoga, ukoliko je odgoj – između ostalog – »poticaj i potpora razvitku djetetove osobnosti, a to znači i slobode« (Polić, 2006, 44), bavljenje odgojem odgajatelju nameće zadaću filozofskog promišljanja odgojnog cilja, kao i najširih ljudskih i povijesnih mogućnosti. Nasuprot rutinske proizvodnje prema obrascu koji mehanički opetuje puku primjenu nekritički usvojenih znanja, potpora odgajaničkoj osobnosti podrazumijeva odgajateljev samoodgoj, razvitak vlastite osobnosti ulaganjem »emancipacijskog napora koji je bar jednim dijelom intelektualan i filozofski« (Polić, 2002⁴).

U istom duhu, inzistiranje na autonomiji odgajatelja i učitelja – »obrana struke« – također predstavlja bitan potporanaj Polićeve filozofije odgoja. Naime, potpora razvoju odgajaničke osobnosti – *ergo* i odgajateljeve – nije moguća bez stvaralaštva, izgrađene osobnosti, pa samim time ni bez autonomije, participacije i dogovaranja (Polić, 2010, 12–14; Polić, 2006, 26–27, 30–33). Stvaralaštvo, doduše, nosi sa sobom svoje izazove, pa i nameće oprez – no, upravo po »njemu [je] čovjek postao čovjekom i samo s njime ima budućnosti« (Polić, 2010, 14). Alternative slobodi i stvaralaštvu zapravo nema; naravno, pod uvjetom da ne pognemo poslušno glave pod ideološkim diktatom. Usprkos izraženoj sumnji u mogućnost neke »dezideologizacije koja ne bi bila istodobno i neka reideologizacija« – »jer vlastite se spoznajne i svake druge ograničenosti čovjek ne može konačno osloboditi« – Polić inzistira na »složenom poslu« prepoznavanja ideologije i njenog prevladavanja razvijanjem vlastitog kritičkog mišljenja i odgajateljske neovisnosti (Polić, 2002⁵; Polić, 2006, 48–51). Moglo bi se čak reći da je još od Pavla Vuk-Pavlovića, i njegova članka »Politika, odgoj, religija« (1934), kritika ideoloških posezanja u odgoj⁶ – posebno onih potkrijepljenih pedagojskom teorijom, zakriljenom egidom obrazovnih politika⁷ – naj-

³ 17. predavanje: »Što je u odgoju bitno filozofijsko, a što u filozofiji bitno odgojno«.

⁴ Isto.

⁵ 20. predavanje »Ideologija i odgoj«.

⁶ »Da odgoj uostalom ne može biti služba bilo kakovoj političkoj tvorbi, da ne može biti služba državi niti u državi organiziranom narodu, proizlazi već iz ograničenja takve službe, a to je ograničenje u najoštrijoj opreci s bivstvom odgojnog nastojanja i djelovanja.« (Vuk-Pavlović, 1996, 231)

⁷ »Prirodno je, pa potpuno i odgovara bivstvu politike, da se zadobije moć, da se održi i proširi. Zabrinjuje međutim, kada takovu htijenju i nastojanju govore u prilog pedagojski

prepoznatljiviji signum hrvatske tradicije filozofije odgoja. Polićeva je uloga u okviru potonje nezaobilazna – posebice u smislu njena etabliranja i institucionalizacije – a uzmemo li u obzir doprinos opusa Josipa Marinkovića (1990, 2008), kao i niz parcijalnih priloga drugih autora – može se povući paralela narečene kritike sa svjetski poznatom praksisovskom kritikom dogmatskog marksizma. S druge strane, instrumentalizirajuća »gojdbena manipulacija« (Polić, 2006, 27–28) oduvijek je postavljana u službu nekoj politički zadanoj svrsi. Bitno pitanje o odgoju, smatra Polić, stoga je »moglo biti postavljeno tek kad se oblikovanje djeteta po mjeri ove ili one ideologije pokazalo protivno vrijednostima demokratskog društva« (Polić, 2002⁸). Dakle, raširenost uvjerenja »da čovjek treba biti slobodan i ravnopravan član zajednice« pretpostavka je oblikovanja odgojnog cilja »na način da je svrha odgoja u njemu samom, tj. u razvijenoj osobnosti pojedinca« (Polić, 2002⁹).

No, vezivanje filozofije odgoja – točnije, norme odgoja s one strane otvorenih ili prikrivenih zagovora manipulacije – uz pojednostavljenu filozofiju progresa, teško može predstavljati zadovoljavajuće rješenje. Naime, kako nas poučava Foucault, uspravnom hodu društveno-političke emancipacije ispriječila se epohalna metamorfoza klasične disciplinarnosti u paradigmu moći društva nadzora, »u kojemu mehanizmi zapovijedanja postaju sve 'demokratskiji', sve imanentniji društvenom polju, raspodijeljeni kroz mozgove i tijela građana« (Hardt i Negri, 2000, 33). To je nazor koji guvernamentalnu (Krivak, 2007, 68–69) funkciju društvene integracije i isključenja sve više obavlja interiorizacijom unutar vladanih. Riječ je o prijelazu u postmoderno društvo, u kojemu moć organizira mozgove pomoću složenih strojnih sustava poput informacijskih društvenih [*sic*] mreža. Efekt društva nadzora je upravo intenziviranje disciplinarnosti, njena paradoksalna fleksibilizacija, kao i opća, kapilarna ekspanzija kroz nestabilne i sveprisutne mreže. Kako je uostalom o glavnoj značajci (post)moderne političke racionalnosti – u svojem glasovitom predavanju održanom 1979. na Sveučilištu Stanford – zaključio Foucault: »ta integracija individua u zajednicu, odnosno cjelinu, rezultira stalnom korelacijom između svagda prenaplašene

teoretičari i filozofi, kada oni sa svoje strane ne govore samo o nauci o državi, državljanskoj nastavi ili možda o političkom prosvjećivanju, nego štoviše traže i državljanski odgoj u smjeru buđenja 'državlanske svijesti' pa i samo 'podržavljenje duše' i napokon odgoj ukratko kao službu državi ili državotvornom narodu.« (Vuk-Pavlović, 1996, 227)

⁸ 16. predavanje »Uloga filozofije u određenju pojma odgoja i odgojne prakse«.

⁹ Isto.

individualizacije i jačanja te cjeline« (Foucault, 2003, 66). I još k tome dodao: »... ne bismo smjeli odvojiti [...] pojavu društvene znanosti od uzleta te nove političke racionalnosti, niti od te nove političke tehnologije« (Foucault, 2003, 66–67). Ovdje nam je zapravo namjera podsjetiti na odavno prepoznatu perverznu dijalektiku prosvjetiteljstva (Horkheimer i Adorno, 1989) te ukazati da se razvoj moderne demokracije može tumačiti i kao napredak tehnologija manipulacije – tog »ideološkog privida odgoja« (Polić, 2006, 174). Pritom, naravno, nije riječ o tome da se neki utopijski entuzijizam puko zamijeni inverznom retorikom o usponu kapitalističkog totalitarizma. Uostalom, Polić prepoznatljivom gestom i sam svjedoči o nužnosti preispitivanja »neupitnih vrijednosti« svojom oštrom kritikom suvremenih »tzv. demokracija« kao »više-manje plutokracija« koje su i same »tek ideološki okvir za političku manipulaciju pukom«; štoviše, uvjerljiviju od ranijih manipulacija i time uspješniju (Polić, 2006, 190–195). S druge strane, odgovarajući na pitanje o kvaliteti i kvantiteti školstva koje je državi potrebno, Polić se uglavnom fokusira na kontrast demokratskog i totalitarnog školstva, gdje na negativu potonjeg – »najgrublja indoktrinacija i ideološko zaglupljivanje«, »‘odgoj’ za poslušnost« – svijetli perspektiva kritičkog i stvaralačkog školstva, otvorenija za države »u kojima neposredno i posredno upravljaju oni koji su sposobni i spremni za utakmicu na svjetskom privrednom i političkom tržištu« (Polić, 2006, 172). Usprkos svojem imperativu kontrole nad mladeži, školstvo demokratskih država će »istodobno svima, iako nekima manje a nekima više, pružiti i mogućost duhovnog razvitka« (Polić, 2006, 173). Ipak, kako zagovor »gojodbene manipulacije« Polić detektira još u Aristotelovoj filozofiji odgoja, oslonjenoj na metodu »navikavanja po odgajateljevoj volji«, moramo ponovno primijetiti kako manipulacija u svojoj biti – »*upravljanje kime ili čime prema nekom unaprijed i izvanjski postavljenom cilju*« (Polić, 2006, 17) – i dalje uspješno pronalazi svoje puteve, pa onda u smislu efikasnosti kontrole, i na sve uspješnije načine. Navedimo stoga misao Edwarda Bernaysa, utemeljitelja modernih »odnosa s javnošću« – koji danas samorazumljivo pripadaju oficijelnom okviru demokratskog upravljanja:

»Svjesna i inteligentna manipulacija organiziranim navikama i mišljenjima masa važan je element demokratskog društva. Oni koji upravljaju ovim nevidljivim mehanizmom [...] čine nevidljivu vladu koja je istinska vladajuća snaga naše zemlje.« (Bernays, 1928, 9)

Ono što donekle može zbuniti je otvorenost naslova knjige odakle je preuzet prethodni citat: *Propaganda*. No, riječ je o ranijim danima struke koja je naročito doprinijela uvjerljivosti Chomskyjeve teze da propaganda u demokracijama obavlja upravo onu funkciju koju u diktaturama ima represija. Uostalom, pod uvjetom da »stavovi [...] usvojeni navikom, a ne razumskom spoznajom i kritičkim prosuđivanjem ne mogu biti drugo doli *predrasude*« (Polić, 2006, 17), zapitajmo se je li postojala uopće negdje neka kultura koja na neki način nije navikavala strasti, emocije i opći senzibilitet svojih građana, ugrožavajući slobodu ili je pritom čak ništeći, uključujući i njenu demokratsku inačicu (Reeve, 1998, 62)? Ukoliko prethodno navedenoj definiciji manipulacije suprotstavimo neku adekvatniju – primjerice, da je riječ o psihičkom djelovanju koje se obavlja tajno, a samim time i na štetu onih osoba na koje je usmjereno, gdje reklama predstavlja osnovni primjer (Kara-Murza, 2011) – valja ozbiljno uzeti načelnu mogućnost neizbježnosti manipulacije u suvremenoj demokratskoj javnosti, određenoj masovnim medijima. U tom slučaju, preostalo bi termin 'manipulacija' kao pejorativ vezati uz slučajeve kada se manipulatori prema ljudima čijom sviješću manipuliraju odnose kao prema objektima, stvarima posebne vrste, ne mareći pritom za njihovu svrhu kao osoba.¹⁰ A s obzirom na vlasničku i upravljačku strukturu i masmedijskog i političkog sustava (Benoist, 2003, 291–309; McChesney, 1999, 2008) – sukladnu Chomskyjevoj definiciji demokracije kao »sustava u kojem elita odlučuje, a javnost ratificira« (Chomsky, 1987, 2000) – valja se nadati da naši platonovski čuvari, ti vodeći pripadnici stvarnog »učiteljskog staleža« 21. stoljeća, nisu baš među najnepoštenijima. Budući je korištenje ljudi (i) kao sredstava dio ljudske situacije i naše epohe, u nastavku rada izvidjet ćemo napose kako se školstvo promišlja i instrumentalizira u obrazovnim politikama najrazvijenijih demokratskih država Zapada. Pritom ćemo se osloniti na one autore koji u pedagoškoj ideji integracije u postmodernu društvo ne vide svrhu i smisao, već puno prije zabrinjavajući i opasan, upravo distopijski scenarij.¹¹ No, najprije

¹⁰ Svakako bi valjalo također razmotriti specifičnosti koje uporaba termina 'manipulacija' podrazumijeva s obzirom na životnu dob »manipuliranih«. Neprijeporno je samo da su i manipulirani odrasli zapravo u poziciji djece, na ovaj ili onaj način – u različitim omjerima i obimima – u diktaturama ili najsuvremenijim demokratskim državama.

¹¹ Ovdje valja naglasiti kako nam nije namjera puka negacija postmodernoga epohalnog stanja, kao ni pozitivnih mogućnosti koje ona otvara i na polju kritike odgoja. Među potonjima su propitivanje hegemonijskih aspekata moderniteta i njegova utjecaja na suvremeno školstvo; »deteritorijalizacija modernizma i ponovno iscrtavanje njegovih političkih,

slijedi napomena o progresivnoj filozofiji odgoja koja bitno određuje suvremenu situaciju i stoga svaku njenu kritičku refleksiju.

II. Progresivni odgoj *à la* integracija u postmoderno društvo

Danas uglavnom standardna podjela filozofija odgoja – s obzirom na ciljeve odgoja – jest ona koja ih etiketira ili kao konzervativne teorije, ili pak kao različite zagovore progresivnog odgoja – tzv. odgoja za promjene. U prvom slučaju, cilj odgoja shvaćen je kao prenošenje kulture s prethodne generacije na sljedeću (esencijalizam) te kao pedagoška promocija vječnih i univerzalnih istina (perenijalizam) (Duffour i Curtis, 2012, 78–84). Ukoliko je tu riječ o socijalizacijskoj zadaći odgoja, on nadasve mora osigurati sudjelovanje u zajedničkoj kulturi, čiji kontinuitet u osnovi mora biti očuvan. Što se tiče kurikuluma, on učenicima mora omogućiti osobni razvoj poticanjem otkrivanja univerzalnih i vječnih istina sadržanih u »velikim knjigama« (Strauss, 2009, 191). Pritom su obrazovni sadržaji bitno određeni nastavnim predmetom, odgovarajućom znanstvenom disciplinom i njenom tradicijom, dok je njihovo svladavanje ovisno o autoritetu nastavnika koji treba predstavljati intelektualni model za učenika. Kao što je dobro poznato, ovakva se koncepcija od konca 19. stoljeća naovamo postupno povukla pred progresivnim hodom onih pedagoških ideja koje najbolje opiruje John Dewey i široki utjecaj njegove pragmatističke filozofije odgoja (Popkewitz, 2005). Obrazovni sadržaji pomaknuti su u drugi plan u korist glavnog cilja: poučavati kako misliti i kako učiti koristeći vlastito iskustvo u osobnom razvoju i stjecanju samopouzdanja; nadasve u aktivnom rješavanju problema koje nameće neposredna životna stvarnost. Kako se inteligencija razvija kooperativnom grupnom aktivnošću, ta je stvarnost neprijeporno društvena. Škole su stoga blisko povezane s društvenom cjelinom i otuda njihova zadaća da doprinese društvenom napretku. Odgoj je prema tome moguće definirati kao »najviše umijeće«: »umijeće oblikovanja ljudskih moći njihovim prilagođavanjem društvenoj službi (*social service*)« (Dewey, 1897, 18).

društvenih i kulturnih granica«; »osporavanje dominantnih zapadnih kulturnih modela i popratne predodžbe o univerzalno valjanom znanju« (Aronowitz i Giroux, 1991, 58–59). Dakle, kritika izložena u ovom radu usmjerena je protiv postmodernizma kao ideologije koju je Fredric Jameson na instruktivan način opisao kao »kulturnu logiku kasnog kapitalizma« (Jameson, 1991).

Iako i takva škola uvodi u kulturno nasljeđe, očito je naglasak ipak na sljubljuvanju motivacije i neposrednog iskustva (nasuprot onoga *boring* i »irelevantnog«), ohrabrivanju propitivanja tradicije i njenih vrijednosti, poticanju (možda bolje, simuliranju) demokratske participacije kroz otvoreni dijalog.¹² Temeljna teorijska postavka koja omogućuje progresivnu pedagošku fleksibilizaciju je svojevrsni neoheraklitizam (Furedi, 2009, 25–26), koji inzistira na neprestanim promjenama i odgovarajućim adaptacijama: reformama. Ovdje je ključni argument da je »nakon pojave demokracije i modernih industrijskih odnosa nemoguće predvidjeti definitivno što će civilizacija biti za dvadeset godina« te je »stoga nemoguće pripremiti dijete za bilo koji precizniji skup uvjeta« (Dewey, 1897, 6). U europskim pak okvirima – uz prigodni *mutatis mutandis* – Deweyjev utjecaj danas dostojno može predstavljati ugledni njemački pedagog Hartmut von Hentig. Prijenos tog utjecaja postaje naročito upadljiv analiziramo li sastav i redosljed teza u Hentigovoj inačici pedagoškog kreda, naslovljenoj *Minima paedagogica*. Tek nakon pet uglavnom fleksibilizirajućih i socijalno-integrativnih teza o »novoj školi« – »Dopustiti život«, »Živjeti s razlikama«, »Živjeti u zajednici«, »Cjeloviti čovjek«, »Most između malog i velikog svijeta« – slijedi indikativno formulirana posljednja teza: »Škola ostaje škola« (Hentig, 1997, 213–231). Potonja nas teza treba podsjetiti da je to mjesto na kojemu se stječu važna znanja, gdje se razvijaju i uvježbavaju sposobnosti te priprema za kasniji život, a zbog čega je iznimno važno postaviti dijagnozu i prognozu sposobnosti učenika. Treba li ovdje statistički dokumentirati inflaciju uspješnosti na kraju osnovne i srednje škole u Hrvatskoj, e da bi procijenili uspjeh nove, humane škole u ovom upravo naznačenom segmentu? Kao da središnju ulogu ipak igra treća teza, po kojoj je škola model zajednice na kojemu se uče »temeljni uvjeti miroljubivog, pravednog, uređenog i odgovornog zajedničkog života« (Hentig, 1997, 221). U zajednici se vježba suradnja, politika kao »zajedničko uređivanje zajedničkih problema i zadaća«, dogovaranje i kreiranje pravila u svojevrsnoj inscenaciji embrionalnoga društvenog ugovora; konačno: u školi »mladi čovjek konkretno može uspostaviti izgubljeno iskustvo *polis*a« (Hentig, 1997, 223).¹³ Naravno, za ostva-

¹² Instrukтивan prikaz Deweyjeve filozofije odgoja ponuđen je u Ryan, 1998.

¹³ »Škola kao mjesto na kojem se živi i stječe iskustvo mora biti stvar svih nas: ona je *polis* učenika. Zadaća nastave u školi je stvar *polis*a građana kojeg su oni uredili.« (Hentig, 1997, 224)

renje tako obuhvatnih, i – može nam se učiniti – taumaturgijski visoko postavljenih ciljeva, potrebno je više znanstvenih disciplina i grana pedagogije i psihologije – poput, primjerice pedeutologije, znanosti koja »razmatra osobine ličnosti nastavnika u odnosu prema njegovoj funkciji – s psihologijskog, sociologijskog i karakterološkog stajališta« (Franković *et al.*, 1963, 622). Kako jedan pedagoški istraživač navodi:

»[D]ruštvo danas očekuje i zahtijeva od nastavnika da posjeduju oko 200 pozitivnih moralnih osobina, da vrše oko 195 uloga i funkcija, da posjeduju 50 vrsta i oblika kompetencija, da posjeduju znanja iz najmanje 10 znanstvenih područja i disciplina, i da mogu ostvariti 80 vrsta i oblika učenja, tj. vrsta nastave i podučavanja, što se ni za jednu postojeću profesiju ne očekuje i ne zahtijeva, a koje se više cijene i imaju veći autoritet u javnosti.« (Danilović, 2011, 4)¹⁴

Ipak, da ne bi bilo zabune, autor apodiktičkim tonom nastavlja

»... s konstatacijom da nastavnik može biti i jest uzor, model, idol, ideal, simbol. tj. mjera, i kriterij za identifikaciju i razumijevanje pojma savršenog i svestrano obrazovanog čovjeka, što želimo ukazati društvu, tj. široj javnosti i mladom naraštaju.« (Danilović, 2011, 5)

Za jednoga drugog pedagoga, ukratko, suvremeni učitelj je »odgojitelj, medijator i socijalni integrator u najširem smislu deontologije (dužnosti)«, k tome, u donekle konkretnijim ulogama, on je i »organizator, voditelj, animator, terapeut, komentator, izvor sigurnosti i povjerenja«; sve u svemu, njegova uloga »sve više dobiva u svojoj otvorenosti, svakodnevnim akcijama, projektima, kvaliteti međuljudskih odnosa, humanizaciji i partnerstvu između učitelja i učenika te drugih činitelja odgoja i obrazovanja« (Rosić, 2011, 144). Moglo bi se u istom stilu još dugo nabrajati sve novije atribute, dužnosti, načela i imperative. Problem je u tome što hipertrofirana retorika izvan kruga posvećenih obično ne zvuči naročito uvjerljivo. Kao što u svojoj analizi »pogreške agregacije« upozorava britanski filozof, konzervativac Roger Scruton, u našoj želji za dobrim stvarima zbog nestrpljivosti zna nam se dogoditi da obustavimo nastojanja oko razumijevanja njihove međusobne povezanosti: nesumnjivo je lakše popustiti ushitu i nastaviti dodavanje »jedne dobre stvari za drugom na rastućem popisu želja« (Scruton, 2011, 114). Prosvjetiteljstvo je kroz Francusku revoluciju bolno

¹⁴ U ovom radu autor navodi više stotina osobina koje društvo i pedagogija zahtijevaju od nastavnika.

spoznalo teškoću pluralizma impliciranog u krilatici *Liberté, égalité, fraternité*, da bi od romantizma dobilo i teorijsku lekciju o postojanju različitih i objektivnih vrijednosti koje su često sasvim inkompatibilne, ili pak u sukobu koji je krajnje teško – ili nemoguće – teorijski razriješiti (Berlin, 2001, 11–14). Je li ovdje dopušteno izraziti sumnju da će se sve proklamirane pedagoške norme i moguće osobine učitelja uspješno harmonizirati – pogotovo ukoliko to pretpostavlja i uspješnu integraciju u društvo duboko obilježeno diskursom o krizi; krizi čiji je eminentni dio oduvijek bila kriza obrazovanja (Tafra, 2008, 241–248)? Da gore spomenuti slučaj Hentigova pozicioniranja teze »škola ostaje škola« na posljednje mjesto pedagoškog kreda nije stvar pukog slučaja, već indikacija dubljeg problema, otvoreno je dao naslutiti i sam autor tri godine kasnije u eseju o obrazovanju [*sic*], izazivši zabrinutost zbog nepoželjnog utjecaja svoje prethodne knjige:

»[U] reakcijama na nju sam sa strahom zamijetio koliko su ljudi za volju tog programa (kojim sam se nadao pripomoći očajnom stanju odgoja u školi) spremni napustiti stvar 'obrazovanja'; zapazio sam koliko je mnogo ljudi i pedagoga spas tražilo isključivo u drugom smjeru: u otvorenom, slobodnom, situacijskom učenju, u osjetilnosti, estetici, igri, u projektu, u 'produktivnoj školi', u outward bound pustolovinama [...] Ali nešto što se u svim dobima željelo ostvariti obrazovanjem – pregled, zapažanje povijesnih i sustavnih veza, istančanost i raspoloživost sredstava spoznaje i razumijevanja, filozofska provjera mišljenja i djelovanja – često pritom ostaje prikraćeno...« (Hentig, 2008, 43)

No, još je upadljivije proturječje koje izbija između korporativne birokracije i autoritarnog menadžmenta koji prožimaju obrazovni sustav na jednoj strani – a po svemu spadaju u standardni opis pedagoške distopije (Duffour i Curtis, 2012, 75) – te sve glasnije brige za školu kao sredstvo društvenog spasa – u vidu traganja za izgubljenim rajem demokracije, mitskom inscenacijom novoga početka »građanskog odgoja i obrazovanja«. ¹⁵ Kako bilo, čini se da u pedagoškim krugovima prevladava začudni spoj neoliberalnog fatalizma i utopijskog radikalizma: tako možemo saznati da fleksibilizacija obrazovnog sustava, otvaranje društvu – točnije, tržištu i tehnološkim inovacijama – »nije nikakva 'moda'«, već »potreba i imperativ postmodernog društva« (Rosić,

¹⁵ Da se »građanski odgoj i obrazovanje« lako može adaptirati i instrumentalizirati kroz ideološku agendu sukoba civilizacija, a u navodnu svrhu obrane sekularizma i borbe protiv religioznog političkog nasilja, na recentnom francuskom primjeru tumači Balbastre, 2015.

2011, 144). Jedan od afirmativnijih filozofskih teoretičara postmodernog društva ovo je pokušao objasniti pojmovima ‘revolucije potrošnje’ i ‘zastarijevanja’, ‘neohedonizma’ i ‘neonarcizma’, ‘hiperumnožavanja izbora’, ‘logike praznine’, ‘*soft* tipa pluralnog programiranja i društvene kontrole’, ‘totalne mode’ i desocijalizirajućeg ‘sveopćeg samoposluživanja’ koje djeluje prema jednostavnom načelu ‘zavođenja non-stop’ (Lipovetsky, 1987, 1992). Prema Richardu Sennettu, društvo u kojem živimo – odnosno, »novi« ili »fleksibilni kapitalizam« – odvija se kao zbunjujuća »igra moći bez autoriteta«, koja ljudima nužno nameće stanovito »rđanje karaktera« (Sennett, 1998, 116). U svakom slučaju, i prema prethodnoj najavi, ne manjkaju razlozi da dodatno istražimo argumente kritičara pedagoške opsesije integracijom u postmoderno društvo. Ujedno ćemo sići s ideološkog vrtuljka i potražiti mjesta konvergencije konzervativne¹⁶ kritike i jednog dijela kritičke pedagogije, toga nestašnog djeteta ranijeg progresivizma.

III. Kritika »ideje integriranja«

Nakon Drugog svjetskog rata, u konzervativnoj kritici instrumentalizacije škole u svrhu integracije u društvo, najviši ugled vjerojatno uživa esej Hannah Arendt »Krizu u odgoju i obrazovanju« (1954). U njenom apelu da »djeci ne izbijamo iz ruku priliku da poduzmu nešto novo, nešto što je za nas nepredvidivo«, naglasak ipak nije na kontinuitetu promjene, već na tome »da ih unaprijed pripremimo za zadatak obnavljanja zajedničkoga svijeta« (Arendt, 1961, 196). Drugim riječima, škola treba raditi na očuvanju prošlosti, ali u ime budućnosti – kontinuirano obnavljajući naš zajednički svijet.¹⁷ Nasuprot progresivnim

¹⁶ Potrebno je upozoriti na prilično nejasnu distinkciju između »konzervativnog« i »liberalnog« u anglofonoj tradiciji političke filozofije, pa tako i filozofije odgoja. Primjerice, Oakeshott se otvoreno izjašnjava kao »konzervativac«, što ga u isto vrijeme ne priječi da svoju filozofiju odgoja naziva »liberalnom«. Upravo je potonja bitno utjecala na analitičku tradiciju britanske filozofije odgoja koja se razvila 1960-ih i 1970-ih. Njen glavni predstavnik R. S. Peters liberalnu filozofiju odgoja također suprotstavlja progresivizmu, kritizirajući potonji zbog zanemarivanja nastavnih sadržaja u korist metode, usredotočene na dijete i ovisne o »sentimentalizaciji u progresivističkim koncepcijama igre, sreće, kreativnosti, integracije i otkrivačkog učenja« (Standish, 2005, 225).

¹⁷ Iako bi Milan Polić zasigurno imao primjedbe na uporabu pojma ‘rad’ – za razliku od Arendt – koja, kao i ranije Gramsci, inzistira na distinkciji rada i igre te stjecanju radnih navika kao osnovnom odgojnom cilju (Arendt, 1961, 183; Gramsci, 1977, 1541–1550), ovdje je zgodno uputiti na Polićevu etimološki utemeljenu interpretaciju odgoja kao oživljavanja življenog ili obnavljanja (to nije isto što i ponavljanje – opetovanje) prošlog« (Polić, 1993a, 15).

projektima emancipacije djece i njihova poučavanja umijeću življenja – po receptu »kako se slagati s drugim ljudima i biti popularan«, Arendt upozorava na odustajanje od obrazovnih standarda, odnosno »napuštanje i izdaju djece«, koju bi, naprotiv, trebalo zaštititi od javnosti kao elementa svijeta odraslih i od pritisaka odgojne socijalizacije koja najviše šteti autoritetu nastavnika i sposobnijim učenicima (Arendt, 1961, 183). Na tom tragu, žestinom kritike svođenja odgoja na socijalizaciju naročito se istaknuo britanski filozof Michael Oakeshott u svojem eseju iz 1971. Prema ovome autoru, jedna od ključnih sastavnica tradicijske ideje Škole (s velikim Š) je

»... odvojenost od neposrednog, lokalnog svijeta učenika, trenutnih briga i smjerova njegove pozornosti [...] ‘Škola’ je zaseban prostor u kojemu nasljednik može susresti svoje moralno i intelektualno nasljedstvo, ne na način na koji se potonje koristi u tekućim poslovima i zanimanjima vanjskog svijeta (gdje je velik dio toga zaboravljen, zanemaren, zamračen, vulgariziran ili skraćen, te gdje se javlja tek u mrvicama i kao investicija u izravne poduhvate), već kao posjed, u cijelosti, neizmijenjeno i nesmetano. ‘Škola’ je oslobađanje koje se postiže kontinuiranim preusmjeravanjem pažnje.« (Oakeshott, 1972, 18)

Zamjena socijalizacije za odgoj razara »Školu« time što poučavanju i učenju pripisuje ekstrinzični cilj – »naime, integraciju pridošlice u sadašnje ‘društvo’, priznato kao mnogostrukost umijeća, aktivnosti, poduzeća, sporazuma, osjećaja i vjerovanja koja su potrebna za njegovo održavanje« (Oakeshott, 1972, 25). Ovdje se Oakeshott direktno poziva na Nietzscheovu kritiku obrazovanja za tržišnu i potrošačku »kurentnost« (Niče, 1987, 54). Nietzscheova kritika podređenosti modernih obrazovnih reformi diktatima poduzetništva neprijeporno je originalna, a njen je utjecaj na kasniji kritički diskurs o školi presudan (Tafra, 2008). Što se tiče »ideje integriranja«, utoliko ni esej Roberta Redekera »Kriza škole je kriza života« (2007) teško da prinosi nešto bitno novo, usprkos dodatno povišenom registru kritičkog tona, najizraženijem u eksplicitno naslovljenom poglavlju »Društvo protiv škole?«. Ovaj tekst se ipak ističe time što konkretno u »ideji integriranja« detektira glavni uzrok »krize škole«, upirući pritom prstom izravno u »pedagogizam«. Destruktivno djelovanje te modernističke inačice pedagogije, optužuje Redeker, pokreće sociološka »metafizička osnova« na koju se nadovezuju i druge društvene i humanističke znanosti – u konačnici, i sama se filozofija »spušta na rang duševnog dodatka, kojemu je zadaća da

uresi kako sociologiju, tako i jedan od njezinih vidova – pedagogizam« (Redeker, 2009, 130).

»Integriranje u društvo jednostavno je postalo obzor obrazovanja [...] Prvi put u povijesti obrazovanje sebi za cilj postavlja sociologiju tako plošno shvaćenu.« (Redeker, 2009, 131)

Uključivanje u društvo znači prilagodbu »prevladavajućem imaginariju naše epohe – ekonomiji«. Svojim svođenjem na puku »proizvodnju ljudi-oruđa za poduzeće«, škola je lišena svoje svrhe (Redeker, 2009, 132). No, kritika postmoderne pedagoške situacije može otići i dalje od Redekera konzervativnog suprotstavljanja vrednota *homo oeconomicusa* i esencijalističko-perenijalistički shvaćenih vrednota »Škole« i kulture. Taj put traži kritička pedagogija, kao i njeni korelati u filozofiji odgoja. Oboružan analitičkim aparatom kritike političke ekonomije i kritičke teorije društva, ovaj pristup problematičnu interakciju mladih, škole, tržišnog fundamentalizma i konzumerizma, nesumnjivo stavlja u potpuniji kontekst; s one strane moraliziranja i nostalgije za izgubljenim vrijednostima.¹⁸ Neskrivena posvećenost društvenoj promjeni, pedagoškom posvješćivanju globalne nepravde i obespravljenosti – pritom ne škode spoznajnoj probojnosti, već prije suprotno, ujedno pomažu prevladavanju specifično zapadnjačke dihotomije »vrijednostno-neutralnih« znanosti i sociopolitičke sfere – činjenica i vrijednosti,¹⁹ traganja za istinom i traganja za dobrim – dihotomije koja u pravilu blagoslivlja poziciju moći. Uglavnom, ne ulazeći u sve aspekte i faze složenog odnosa »progresivne« i »kritičke« tradicije, a s obzirom na potrebe ovog rada, zadržat ćemo se tek na jednom – danas nešto manje poznatom – dijelu upravo naznačenog kritičkog miljea. Riječ je o glasovitom marksističkom teoretičaru i filozofu Antoniju Gramsciju – kritičaru dogmatskog marksizma – i njegovoj kombinaciji zagovora konzervativne škole i revolucionarne politike (Entwistle, 2010; Aronowitz, 2008, 151–159). Naime, ulogu škole u borbi za kulturnu hegemoniju Gramscijeva filozofija prakse nije odvajala od zahtjevnog kurikulumu koji djecu radničkih obitelji s jedne strane treba upoznati s najboljim ostvarenjima građanske kulture – naročito historijom i »ukupnim mišljenjem prošlosti«, humanistike i prirodnih znanosti po-

¹⁸ U tom je smislu ilustrativan Giroux, 2009.

¹⁹ Nastojanje oko prevladavanja tog jaza povezuje Milana Polića (2006, 65–85) i s Immanuelom Wallersteinom (1999, 182–183).

djednako – a s druge ih strane odvojiti od pučkog folklora, praznovjerja i drugih štetnih utjecaja neposredne životne okoline (Gramsci, 1977; 1331, 1376–1377, 1540–1541, 1860–1861, 2311–2314). Radnička ili regionalna etno-kultura nije mogla predstavljati alternativu gotovo arnoldovski ambiciozno zamišljenu kurikulumu.²⁰ Pravu školu Gramsci nedvosmisleno zamišlja kao »rad«, u jasnoj suprotnosti prema spontanome i prirodnome. Disciplina je tu proglašena ključnom za učenje, nezamislivo bez napornog vježbanja (Gramsci, 1977, 1541–1550; 1951, 116; Entwistle, 2010, 11–12, 15). Uspjeh ipak presudno ovisi o autoritetu učitelja, njegovu pedagoškom umijeću, a naročito o dobrom poznavanju znanosti – koju bi ovi zajedno sa svojom ulogom trebali znati smjestiti u širi edukativni kontekst, i to pomoću filozofije, sociologije i povijesti obrazovanja (Entwistle, 2010, 44, 48, 103–104).²¹ O Gramscijevu stavu najbolje svjedoči njegova oštra kritika Gentileove – dakle, fašističke – obrazovne reforme iz 1923., koja je tada – koliko to god danas nekome zvučalo bizarno – uvela tipično progresivne odgojne metode, postavljajući dijete i njegovu spontanost u središte (Entwistle, 2010, 48–54). Gramsci je u sličnim naglascima na dječjoj aktivnosti i neposrednosti vidio »autodidaktizam« koji onemogućuje kulturnu transmisiju i kvalitetno obrazovanje te izlaže pojedinca – bez razvijenih sredstava kritičkog mišljenja – kaotičnim i arbitrarnim utjecajima okoline (Entwistle, 2010, 52–53). Nadalje,

»Ova degeneracija još je očitija u srednjoj školi, u programima književnosti i filozofije. Ranije su učenici od konkretnih činjenica²² barem oblikovali svojevrsnu 'prtljagu' ili 'opremu' (ovisno o ukusu): danas, kada nastavnik naročito mora biti filozof i esteta, učenik zanemaruje konkretne činjenice, 'puneći si glavu' formulama i riječima koje za njega – u većini slučajeva – nemaju smisla i odmah bivaju zaboravljene. Borba protiv stare škole bila je pravedna, ali reforma nije tako jednostavna kao što se činilo; nije se radilo o programskim shemama, već o ljudima – i to ne o ljudima koji su neposredno nastavnici, već o čitavom društvenom kompleksu čiji su izraz ljudi. U stvarnosti i mediokritetski nastavnik može postići da njegovi učenici budu poučeni [più istruiti]

²⁰ Definicija kulture viktorijanskog kulturnog kritičara i ravnatelja elitne *Rugby School*: »najbolje što je mišljeno i izrečeno u svijetu« (Arnold, 1993, 190).

²¹ Gramsci ne negira da i učitelj uči tijekom nastave, no u tome jednostavno ne vidi poantu odnosa (Entwistle, 2010, 47).

²² Ipak, daleko od toga da Gramsci kulturu izjednačava s »enciklopedijskim znanjem, a ljude s pukim spremnicima koje treba ispuniti empirijskim podacima i mnoštvom nepovezanih sirovih činjenica« (Gramsci, 2000, 56–57).

ako već ne i obrazovaniji [*più colti*]; on će skrupulozno i s birokratskom savješću razvijati mehanički dio škole, dok će učenik – ako je bistar – za svoj račun, i uz pomoć svojega društvenog okruženja, već urediti prikupljenu ‘prtljagu’. S novim programima, koji se podudaraju s općim spuštanjem razine nastavničke struke, više uopće neće biti ‘prtljage’ za uređivanje.» (Gramsci, 1977, 1542–1543)

Konačno, spomenimo da britanski sociolog Frank Furedi svoju radikalnu kritiku suvremenih obrazovnih reformi temelji upravo na tezama koje iznose Arendt, Oakeshott i Gramsci. Kao središte krize obrazovanja prepoznaje sve veći problem komunikacije među generacijama, u čemu vidi posljedicu općeg pada autoriteta odraslih (Furedi, 2009, 2–10, 46, 63–87). S obzirom na nesposobnost društva u cjelini da na jasan i uvjerljiv način mlađima prenese zajednički sustav normi i vrijednosti, takva zadaća prebačena na leđa učitelja rađa konfuziju između škole i društva, apsurdno šireći ulogu škole u općem socijalnom inženjeringu (Furedi, 2009, 115–139), upravo u vrijeme ubrzanog nestajanja autoriteta odraslih osoba. U kontekstu škole, Furedi fenomen gubitka autoriteta konkretnije tumači kao posljedicu dovođenja u pitanje relevantnosti nastavnih sadržaja i predmeta od strane različitih edukativnih eksperata i stručnjaka za kurikulume. No, kurikularno »širenje« (*broadening out*) navodno preuskog znanja utemeljenog u nastavnom predmetu, rezultira smanjivanjem (*downsizing*) akademskih sadržaja u školskom kurikulumu (Furedi, 2009, 8). Analiza načina na koji se – barem u britanskom kontekstu – govori o važnosti cjelovitnog obrazovanja, također dovodi u pitanje i srozava – eksplicitno ili implicitno – relevantnost formalnog obrazovanja. Furedi je posebno usmjeren protiv dramatičnog pretjerivanja u načinu na koji diskurs pedagogije i obrazovnih znanosti tretira promjene i novost sadašnjeg vremena. Hipertrofirani autoritet novoga i postvarivanje promjena, u »društvu znanja« i »dobu učenja« (*Learning Age*) podrazumijevaju »pedagogiju za bacanje« (*throwaway pedagogy*), modeliranu prema diskursu biznisa i menadžmenta, no lišenu sposobnosti da pobliže objasni što se to zapravo krije iza zbunjujućeg novogovora (*doublespeak*²³) dok učitelja naziva facilitatorom koji učenika »uči kako učiti« (Furedi, 2009, 36). Jedan od većih paradoksa »društva znanja«, primjećuje Furedi, aktivno je »ohrabrivanje snažnih antiintelektualnih i antiakadem-

²³ Vidi Lutz, 1997.

skih impulsa» (Furedi, 2009, 40). Ipak, osnovni paradoks suvremenog odgoja i obrazovanja Furedi prepoznaje u tome da »što više društvo investira i očekuje od obrazovanja, tim manje škole i sveučilišta zahtijevaju od učenika i studenata« (Furedi, 2009, ix). Također, »što društvo više polaže nade u odgoj i obrazovanje, time ih manje vrednujemo kao nešto važno po sebi« (Furedi, 2009, 16). Najžalosnije je ipak to što je spomenuta pedagogija najštetnija za one koji potječu iz sredina koje su u kulturno i ekonomski nepovoljnom položaju (Furedi, 2009, 42). Ta se djeca kod kuće i u lokalnoj zajednici ne mogu susresti s kulturnim i intelektualnim nasljeđem prošlosti, no što onda kada to nije moguće ni u školi – zabavljenoj poglavito iskustvima koja su djeci tek neposredno relevantna? Najkraće, ideološkoj hegemoniji teško da može škoditi oduševljeno pristajanje uz postmoderni konzumeristički, ultrakapitalistički i postburžujski *Zeitgeist*.²⁴

Završna primjedba

Usprkos tome što se kooptacija škole u opći socijalni inženjering nadahnjuje i diseminira optimističkim zanosom neomenadžera koji podsjeća na propovijedi »pozitivnog mišljenja« Normana Vincenta Pealea – taj vjerojatno najčišći oblik amerikanizma – autoritet involviranih obrazovnih znanosti i obrazovnih politika ipak se temelji na »kulturi pozitivizma« (Giroux, 1997).²⁵ Obilježja su potonje vjera u moć egzaktnih prirodnih znanosti da određuju deduktivno-nomološki model za društvene znanosti; traganje za empirijski provjerljivim i zakonolikim iskazima o ljudskom ponašanju; preokupacija predvidljivim tehničko-instrumentalnim korištenjem znanja; inzistiranje na »objektivnosti« i »vrijednosnoj neutralnosti« rezultata (Giroux, 1997, 18–19). Pozitivizam je ahistoričan, te svojim optiranjem za socijalni inženjering otežava razvoj kritičke povijesne svijesti, promišljanje ideologije i odnosa moći, kao i samo političko djelovanje i raspravu. Političko odlu-

²⁴ S obzirom na komplementarnost dviju klasa, narečenom *Zeigeistu* može se pridodati i atribut 'postproleterski'. »Danas znamo (ali tada nismo, bilo je pitoresknih sociokulturnih dvosmislenosti) da je '68. bila *testimonial* jedne antiburžujske i ultrakapitalističke kulturne revolucije, kao i signal upravo novog razdoblja postburžujskog kapitalizma.« (Preve, 2004, 119)

²⁵ Autor »kulturu pozitivizma« analizira prvenstveno s obzirom na njegova sjeverno-američka obilježja, ne ostavljajući mjesta dvojbi oko toga da je ujedno riječ o krajnjem obliku narečenog fenomena.

čivanje svodi se prakticistički na tehničke probleme i tehnička rješenja. Kao materijalna snaga, u formi rastućih mreža administrativnih sustava i tehnologija društvene kontrole, pozitivizam se nameće snagom imperativa kroz navike i iskustva svakodnevnice (Giroux, 1997, 11–12). S obzirom na školu, pozitivistički opskrbljene obrazovne znanosti i obrazovne politike svojom prirodom teže redukciji pedagoškog čina na završni dio projekta znanstveno određenog mišljenja. Braneći »kulturu pedagoškog čina« i dignitet učiteljskog poziva, tezi o projektabilnosti i prediktabilnosti pedagoškog čina kod nas se najotvorenije, prije više od dva desetljeća, suprotstavio Josip Marinković (Marinković, 2008, 49–70, 99–103, 113–117). Kako tumači, učiteljstvo je po svojoj prirodi događanje osobnosti i vrijednosno zainteresirano čudoredno zbivanje, a njegova se funkcija ostvaruje tek odgojnim činom. Utoliko odgovornost i dostojanstvo učiteljstva stoje i padaju s izazovima učiteljske autonomije i kreativnosti. Trebalo bi preispitati koliko hrvatski obrazovni sustav danas o(ne)mogućuje obranu narečenog dostojanstva, kako se nosi sa zahtjevima kreativnosti – uključujući i njenu retoričku inflaciju – kao i usporediti domaći smjer razvoja s gore naznačenim trendovima u zapadnijim demokratskim zemljama. No, za analizu koja bi metodološki bila bliska onoj u koju se, primjerice, upustio Furedi, potrebna je kudikamo iscrpnija i detaljnija studija. S obzirom na dostupan prostor i prvobitne potrebe rada koji upravo privodimo kraju, primijetiti ću tek da razlozi i povodi za takvu studiju ne nedostaju.

Literatura

- Arendt, Hannah (1961), *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: The Viking Press.
- Arnold, Matthew (1993), *Culture and Anarchy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Aronowitz, Stanley (2008), *Against Schooling: Toward an Education that Matters*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Aronowitz, Stanley i Giroux, Henry (1991), *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis i London: University of Minnesota Press.
- Balbastre, Gilles (2015), *Le Monde diplomatique*, 3(31), str. 12–14.
- Benoist, Alain de (2003), *Le sfide della postmodernità. Sguardi sul terzo millennio*, Casalecchio: Arianna Editrice.
- Berlin, Isaiah (2001), *The Power of Ideas*, London: Pimlico.
- Bernays, Edward L. (1928), *Propaganda*, New York: Kennikat Press.
- Chomsky, Noam i Macedo, Donaldo (ur.) (2000), *Chomsky on MisEducation*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Chomsky, Noam (1987), *On Power and Ideology*, Boston: South End Press.
- Danilović, Mirčeta (2011), »Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost, tj. mera, savršenog i svestrano obrazovanog čoveka«, *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*, 6. Međunarodni simpozijum, Tehnički fakultet Čačak. Dostupno na: http://eprints.ugd.edu.mk/4032/1/Rosetta_Radovi%20zbornika%20I.pdf [15. 07. 2015.].
- Despot, Branko (1991), »Filosofia kao paideia«, *Metodički ogledi*, 2(1), str. 107–110.
- Dewey, John (1897), *My Pedagogic Creed*, New York i Chicago: E. L. Kellogg & Co.
- Duffour, Barry i Curtis, Will (2012), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti. Uvod u ključne discipline*, Zagreb: Educa.
- Entwistle, Harold (2010), *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics*, Abingdon: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203092323>
- Foucault, Michel (2003), *Kritika političkog uma*, Dubrovnik: Art radionica Lazareti.
- Franković, Dragutin; Pregrad, Zlatko i Šimleša, Pero (ur.) (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Furedi, Frank (2009), *Wasted: Why Education Isn't Educating*, London i New York: Continuum.
- Giroux, Henry (1997), *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Boulder: Westview Press.

- Giroux, Henry (2009), *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*, New York: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230100565>
- Gramsci, Antonio (1951), *Pisma iz zatvora*, Zagreb: Zora.
- Gramsci, Antonio (1977), *Quaderni del carcere I–IV*, Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Gramsci, Antonio (2000), *The Gramsci Reader: Selected Writings 1916–1935*, New York: New York University Press.
- Hardt, Michael i Negri, Antonio (2000), *Imperij*, Zagreb: Multimedijalni institut i Arkzin d.o.o.
- Hentig, Hartmut von (1997), *Humana škola: škola mišljena na nov način*, Zagreb: Educa.
- Hentig, Hartmut von (2008), *Što je obrazovanje: esej*, Zagreb: Educa.
- Horkheimer, Max i Adorno, Theodor (1989), *Dijalektika prosvjetiteljstva*, Sarajevo: Veselin Masleša i Svjetlost.
- Jameson, Fredric (1991), *Postmodernism, or, Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham: Duke University Press. <http://dx.doi.org/10.1215/9780822378419>
- Kara-Murza, Sergej Georgijevič (2011), *Manipulacija svešču*, Beograd: Vesna info.
- Krivak, Marijan (2007), *Biopolitika. Nova politička filozofija*, Zagreb: Izdanja Anti-barbarus.
- Lipman, Matthew (2003), *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511840272>
- Lipovetsky, Gilles (1987), *Doba praznine. Ogledi o savremenom individualizmu*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Lipovetsky, Gilles (1992), *Carstvo prolaznog. Moda i njena sudbina u modernim društvima*, Sremski Karlovci i Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Lutz, William (1997), *The New Doublespeak: Why No One Knows What Anyone's Saying Anymore*, New York: HarperCollins Publishers.
- Marinković, Josip (1990), *Filozofija kao nastava*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Marinković, Josip (2008), *Učiteljstvo kao poziv. Rastakanje pedagogije i potraga za smislom*, Zagreb: KruZak.
- McChesney, Robert W. (2008), *The Political Economy of Media: Enduring Issues, Emerging Dilemmas*, New York: Monthly Review Press.
- McChesney, Robert W. (1999), *Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times*, University of Illinois Press.
- [Nietzsche, Friedrich] Niče, Fridrih (1987), *Šopenhauer kao vaspitač*, Beograd: Grafos.

- Oakeshott, Michael (2010), »Education: The engagement and its frustration«, u: Dearden, Robert F., Hirst, Paul. H. i Peters, Richard S. (ur.), *Education and the Development of Reason*, New York: Routledge. Taylor & Francis e-Library.
- Polić, Milan (1993a), *K filozofiji odgoja*, Zagreb: Znamen i Institut za pedagoškijska istraživanja.
- Polić, Milan (1993b), *Odgoj i svije(s)t*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, Milan (1997), *Čovjek–odgoj–svijet: mala filozofijsko-odgojna razložba*, Hrvatski Leskovac: KruZak.
- Polić, Milan (2002), *Filozofija odgoja*. Elektronički priručnik, Zagreb: Radionica Polić.
- Polić, Milan (2006), *Činjenice i vrijednosti*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, Milan i Polić, Rajka (2010), »Što je manje odgojnoga stvaralaštva, to je više etike i moralnih dužnosti«, *Dijete, vrtić, obitelj*, 16(61), str. 10–14.
- Popkewitz, Thomas S. (ur.) (2005), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, New York i Basingstoke: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9781403978417>
- Preve, Costanzo (2004), *Filosofia del presente. Un mondo alla rovescia da interpretare*, Rim: Edizioni Settimo Sigillo.
- Redeker, Robert (2009), »Križa škole je križa života«, *Europski glasnik*, 14(14), str. 123–139.
- Reeve, C. D. C. (1998), »Aristotelian education«, u: Rorty, Amélie Oksenberg (ur.), *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, London i New York: Routledge, str. 49–63. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203981610>
- Rosić, Vladimir (2011), »Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike«, *Informatologia*, 44(2), str. 142–149.
- Ryan, Alan (1998), »Deweyan pragmatism and American education«, u: Rorty, Amélie Oksenberg (ur.), *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, London i New York: Routledge, str. 392–408. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203981610>
- Scruton, Roger (2011), *Koristi od pesimizma. I opasnosti od lažne nade*, Zagreb: Škorpion.
- Sennett, Richard (1998), *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, New York i London: W. W. Norton & Company.
- Standish, Paul (2005), »The nature and purposes of education«, u: Curren, Randall (ur.), *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell Publishing. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470996454.ch16>

Strauss, Leo (2009), »Što je humanističko obrazovanje?«, *Europski glasnik*, 14(14), str. 191–197.

Tafra, Alen (2008), *Kulturni pesimizam u tradiciji filozofije povijesti*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

Vuk-Pavlović, Pavao (1996), *Filozofija odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

EDUCATION FOR INTEGRATION INTO SOCIETY

Postmodern Pedagogy and Educational Policy between Utopia and Dystopia

Alen Tafra

The trademark of more recent Croatian traditions in philosophy of education – from Vuk-Pavlović and Marinković to Polić – is criticism of the encroachment of ideology into education, its instrumentalisation, and its reduction to “manipulative breeding”, and especially of the roles played by pedagogy and educational sciences in these actions. The major, non-conformist markings of such criticism places it close to the Praxis school’s criticism of dogmatic Marxism, and allows a partial comparison with it. The latter case is both a philosophical criticism of society and of the social sciences, particularly, which developed through a direct confrontation with the historical experience of totalitarianism and 20th century authoritarian regimes. In that order, the maintenance and advancement of the so-called critical tradition demands a theoretical confrontation with the challenges of postmodern and (post)democratic society and politics. However, any critical reflection on more recent pedagogy and educational policy also requires liberation from the strict framework of the dichotomy between conservative and progressive. The need to shift the emphasis from the authority of knowledge founded in subjects to the transmission of the cultural and intellectual heritage of the past is witnessed by authors that can be placed on both sides of the ideological dividing line: Arendt, Oakeshott, Gramsci, Furedi, and others. The latter of these also held as significant the shaping of the educational goal, in which the development of personality should not be ignored in place of socialisation, integration into society, and various forms of social engineering. Also, distancing schools from the direct imperatives of the public, the economy, and the chaotic influence of postmodern surroundings is a precondition for the development of critical thinking, historical thinking, and sensitisation to real social change.

Key words: education, manipulation, postmodern society, philosophy, educational policy, social engineering